

# 保育者と子どもの関係構築プロセスを可視化する試み

上 村 晶

## A Study on the Trial to Visualize the Process of Building Relationships between the Childcare Teacher and the Child

Aki UEMURA

### I. 問題と目的

保育・幼児教育の実践は、子ども理解を起点としながら展開され、省察を通して更に理解を深めていくことが重要であると考えられている（文科省，2010<sup>(1)</sup>）。近年改訂された幼稚園教育要領（文科省，2017<sup>(2)</sup>）においても、第1章総則に「幼児理解に基づいた評価の実施」が新たに記載され、①幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすこと、②評価の妥当性・信頼性を高められるような創意工夫、組織的かつ計画的な取組の推進、適切な引継ぎなどの必要性が明文化された。つまり、客観的な行動分析や他児との優劣の比較ではなく、「子どもの中に秘められた個々のよさや可能性の発見」や「保育者の見とりの継続的な積み重ねと共有」により、その子の育ちを長期的かつ総合的に捉えていくことが、ますます重視されていくだろう。よって、今後の保育・幼児教育現場で求められる子ども理解とは、保育者が子どもと関わり合う中で、一瞬一瞬の子どもの姿や長期的なスパンで捉えた子どもの変化や育ちに目を向け、「子どもの内面世界をわかろうとし続ける営み」であると考えられる。

しかし、このような子ども理解の重要性は定説化されているものの、その理論的枠組み・視点・方法などは多種多様であり、緻密な整理と検討を要すると言える。筆者は、従来の子ども理解研究における多様な理論的枠組み（Noddings, N, 1983<sup>(3)</sup>／佐伯，2001<sup>(4)</sup>／佐伯，2014<sup>(5)</sup>／鯨岡，2006<sup>(6)</sup> & 2011<sup>(7)</sup>）を整理・比較した結果、①子どもと保育者が相互に関わりあう関係の中で子ども理解を捉えていること、②保育者と子どもの関係性は双方向的であること、の2つの共通項が見出され、「保育者が子どもを（対象として）理解する」という視座から「保育者が子どもと互いにわかり合おうとする関係を構築する」という相互主体的関係に基づく視座へと捉え直す必要性について言及した（上村，2015<sup>(8)</sup>）。また、子ども理解の視点や方法論を概観・検討した結果、上述①の相互理解に関するアプローチの知見が最も多く、具体的には、①更新のアプローチ（長期的に見据えてその都度理解を更新していく：池田，2015<sup>(9)</sup>／岡田，2015<sup>(10)</sup>）、②物語的アプローチ（子どもの姿や遊びを物語的に理解していく：橋川，2015<sup>(11)</sup>／鈴木，2013<sup>(12)</sup>／豊田・榊原，2013<sup>(13)</sup>）、③情感的アプローチ（情感的な感情交流を通じて

感じ取ろうとする：川崎, 2011<sup>(14)</sup>／田代, 2015<sup>(15)</sup> などが見出された（上村, 2016a<sup>(16)</sup>）。よって、保育者は、子どもを理解対象の“客体”として観るのではなく“主体”として尊重し、子どもとの対話や互いの感情交流を重視しながら、連続性・全体性を帯びた子どもの内面世界を未来展望的に理解し続けようとするのが、多くの研究知見における主な考え方であると推測される。

以上の経緯を踏まえ、保育者と子どもの双方がそれぞれ主体として関わり合う中で、“保育者の子ども理解”と“子どもの保育者理解”が相互に作用し合いながら、織り重なるように円環的な理解に生み出していくと考えられ、保育者の子ども理解を“保育者が子どもと互いにわかり合おうとする関係を構築しようとするプロセス”という視点から捉えていく必要があると考える（上村, 2016b<sup>(17)</sup>）。一般的には、2者間の関係が構築されていくプロセスというものは、現象として視覚的に捉えることが難しく、また、多様な園児が在籍する集団の中で個々の子どもとの関係を築いていくことは、容易ではないだろう。その複雑な構造の中で、保育者が一人の子どもと関係を構築していく道程には、様々なゆきづまりや葛藤があることも推測される。その際、葛藤をどのように乗り越えながら関係を構築していくのか、また、その際にはどのような要因が両者の関係に影響を及ぼしているのかなどを、具体的かつ視覚的に明らかにしていくことは、保育者自身の省察や今後の手立てを見出していく上で、非常に有益であると考えられる。

そこで、本研究では、保育者が1年間に及ぶ長期的な関わり合いを通して「子どもとわかり合おうとする関係を構築していくプロセス」を明らかにすると同時に、複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model：以下 TEM）という質的分析法を用いたプロセスの可視化を試みる。具体的には、最も戸惑いや葛藤を抱きやすく（加藤・安藤, 2013<sup>(18)</sup>）、リアリティショックを受けやすい（谷川, 2013<sup>(19)</sup>）と指摘されている初任保育者に焦点を当て、関係構築におけるゆきづまりの内実や乗り越えていく際の要因を見出していく。

また、上述の TEM は、時間を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉えて記述しようとする文化心理学の方法論（安田・サトウ, 2012<sup>(20)</sup>）である。保育・幼児教育の領域においても、母親支援における保育者の感情労働のプロセス（中坪・小川・諏訪, 2010<sup>(21)</sup>）や、初任保育者の保育観の形成・変容プロセス（上田, 2014<sup>(22)</sup>）、保育者効力感の変化と保育者の自己成長プロセス（香曾我部, 2016<sup>(23)</sup>）などの多くの研究で、分析手法として活用されている。また、保育カンファレンスでの利用や園内研修で子ども理解ツールとして援用できる可能性も示唆されていること（香曾我部, 2014<sup>(24)</sup>／保木井・境・濱名・中坪, 2016<sup>(25)</sup>）から、本研究の関係構築プロセスにおいても援用可能性があると考えられる。特に、本研究では、相互主体的な2者の関係性を描き出すことができるような TEM を思案しながら、可視化における利点や課題点を明らかにしていくことを目的とする。

## II. 方法

### 1. 調査協力者とその背景

A県内の私立B保育園に勤務する初任保育者のリナ先生と、3歳児リュウドウ（2009年8月生まれ）を調査協力者とした。リナ先生は、保育系の短期大学を卒業後初めて保育園に就職し、3～5歳児27名が在籍する異年齢クラスを、主担任（男性保育者、保育経験3年目）と共に担当する中で、3歳男児のリュウドウに着目した。リュウドウは、1歳の時からB保育園に在園しており、4月当初は同じクラスに在籍している実兄（1児、年長男児）や兄の友達を後追いすることが多かったが、5月頃になると、自分のしたい遊びを見つけて意欲的に遊ぶ姿が少しずつ見られるようになった。しかし、その他の友達との関わりではリナ先生が遊びに誘うことが多く、「本児の気持ちを理解しながら安心した関係を築いた上で、友達への関わりも広げていってほしい」と願っていたため、本研究の趣旨に相応しい研究協力者と判断した。

### 2. 調査方法

2013年6月～2014年3月の1年間を通じて、リナ先生の中でリュウドウへの理解が変容したり新たな気づきが生まれたりした事例を、月1回の頻度で記述してもらうよう依頼した。フォーマットは、Learning Story (Carr, 2001<sup>(26)</sup>)を参考にして、事例・省察・今後の手立て3枠を設け、記述を依頼した。このLearning Storyは、子どもは有能な学び手であるという社会文化的子ども観に基づいた、ニュージーランドの保育現場で取り組まれている子どものアセスメント方法であり、子どもの発達を意味のある活動への参加として捉え、子どもの有能さなどポジティブな側面に着目した「信頼を基礎とした評価」を基本として子どもの育ちを「1つの物語」として全体的な観点から発達や成長を捉える方法である（大宮, 2010<sup>(27)</sup>）。以上のような経緯から、子どもの内なる可能性の広がりや深まりを保育者がわかろうとする一助になるのではと考え、本研究の理論枠組みに最も適していると判断し、採用した。

また、フォーマット記載後には、各事例に関する半構造化インタビューを行い、記述には表記されなかった当時の保育者心情や環境的な背景などについて尋ねた（計11回、総時間343.3分）。各回の主な概略やインタビュー時間などは、表1の通りである。

表1 リナ先生によるリュウドウ（以下、本児）に関する事例・省察・次なる手立ての概略

回	タイトル	事例	省察（●）と次なる手立て（◎）
1	【06/03】 R君との ハンバーグ 作り (16分)	乳児用砂場で泥団子を作っていたため幼児用砂場へ誘うが、反応が薄かったため「リナ先生と一緒に行って作ろう」と言葉掛けると一緒に移動する。R児がハンバーグを作って見せたため、本児にさら砂をかけてもらうよう提案すると「リュウくんがきれいにしたろ」とR児と遊び始める。	●「保育者と一緒」ということを伝えると興味を示してくれる。 ●普段関わりのない他児だったため会話は少なかったが、保育者が間に入り一緒に遊んでいることで安心感して遊ぶことができたのではないか。 ◎友達と関わるきっかけ作りをしていく。 ◎本児が好きな遊びを起点として、会話ができる環境を作ったり保育者自身が楽しむ姿を見せたりしていく。

回	タイトル	事例	省察 (●) と次なる手立て (◎)
2	【06/21】 給食全部 食べられた (44分)	普段から小食な本児が、あまり食が進まなかったため、尋ねると食べ物を口に入れたままの様子を見せる。少しずつ食べるよう促していたが「もういらん」と言う。頑張りを認めて片付けへ促すと、首を横に振り「まだ食べる」と言って食べ続け、完食する。誉めると満足そうな表情を見せる。	●口に食べ物を入れている時間が長く、なかなか噛まないため、今まで食に対する意欲がないかと思っていたが、時間がかかるだけで食べようとする意欲はもしかしたらあるのかもしれない。 ◎食べることを急がずに本児のペースを大切にしていく。 ◎もう少しやってみようという意欲がもてるよう、できた時の嬉しさを共感したくさん誉めていく。
3	【07/19】 してよ！ (25分)	着替えは全て自分でできる本児だが、プール遊びの着替えの時にR児の援助をしていると「リナ先生して！」と傍に来る。少し待っているよう伝えると、何もせずに「して！して！」と叫ぶ。R児を終えて本児の傍へ行き「一度全部自分でやってみてごらん」と言う。少し怒り気味に「してよ！」「もう！」と泣いてうなだれる。手を添えて一緒に脱ぎ、自分でできるよう言葉掛けをしていながら着替えを終える。	●最近甘えてくることが多く、独占欲も強くなり、他児の傍に居ることを嫌がることが増えた。そのため、自ら着替えようとせず私が来ることを求めてきたのかもしれない。 ●結構大人を見ていて、この人だったら甘えられるという考えがあるのではないかな。 ●ここで保育者がしてしまうと自分でしようとしなくなったり頼りきったりして、はじめがつかなくなるのではないかな。 ◎普段の着替えは自分でできるので、甘やかしすぎにならないよう、少しでも自分でしてみようという気持ちになれるように関わっていく。 ◎まずは本児が自分でできるのを傍で見守り、援助をしながらか自分でできたことを誉めていく。
4	【08/20】 上手やなあ (23分)	団子作りを他児としている時、ふらっと本児が傍に来て「これ誰が作ったん？ Nちゃん？ 上手やなあ」と小さい声で呟く。私が「本当だね、上手に作ってあるね、リュウくん優しいなあ」と言うと、ハッとしように私を見て、少し照れた感じで何か言いたそうな表情をした。それ以上に私は何も言わなかったが、笑顔で返した。	●普段は「上手だね」と問いかけると「上手ちゃうし！」と反対のことを言う本児だが、本心では“上手だね”と思っていると感じた。私と反対のことを言って面白がっているかもしれない。 ●「優しいね」と誉めた時、自分の気持ちを言ったのを私に見られた恥ずかしさかかかと思った。いつものように「上手ちゃうし」と言わなかったのは、誉めてもらって嬉しかったのではないかな。 ◎私から問いかけるのを少し控え、本児から発する言葉を大切にしていく。 ◎友達へ「上手やなあ」という言葉が出たのは自分も上手やなあと誉めてもらうのが嬉しいからだと思うため、本児のよさを更に見つけ伝えていく。
5	【09/20】 積み木楽しいな (33分)	積み木を積み上げて倒れないようにする遊びをT児と2人で楽しんでいたので、少し離れたところから見守っていた。完成した時に「リナ先生、見て！」と呼ばれたため傍に行き、完成した積み木を誉めて一緒にやってよいか尋ねると「いいよ、壊さんといてな」と笑顔で言う。やりながらT児も一緒にしているのか尋ねると「そやで！ Tくんのもリュウくんが作ったった」と自慢気に答える。	●保育者側から関わりを沢山持たなくても、見てほしい時は「来て」「見て」とちゃんと求めることができる。 ●今日の「見て！」はできた嬉しきよりも「これ面白いよ！」という遊びの楽しさを純粋に私へ伝えたかったように感じた。 ●笑い声が出るくらい楽しそうな本児を見て、普段の私は楽しんでいるつもりでも周りに気を取られて心の底から楽しめていないことに気づいた。 ◎私自身も遊びに夢中になって本児の楽しさや面白さを共有していく。 ◎友達との関わりが増えてきたので、様子を見守り、援助が必要な時にかかわっていく。
6	【10/24】 リナ先生と！ (58分)	「リナ先生とサッカーしたい」と言ってくる。他児も誘う提案をすると「嫌や、誰も入ってほしくない」と言う。友達と一緒にする楽しさを伝えたが「嫌や、リナ先生とする」と誰かが加わることを拒んだ、私と2人で遊びたかったんだと思うとこれ以上言うとは嫌な気持ちになるかと感じ、「私と2人でサッカーしようか」と言うと、本児の表情は急に明るくなり勢いよくボールを取りに走った。	●私自身を求めてくれることは嬉しいが、ここ最近“私と”ということが多いため関わりに悩むことがある。 ●独占したい気持ちもわかるが、1対1で遊びこむと視界が狭くなったりトラブル対応の際に行きにくかったりするので、はという気持ちや、友だちとも遊べるようになってきたので友達とも遊べたらいいなという気持ちが大きくなっている。 ●今日の本児の様子を見て、2人で遊ぶということが本当に嬉しいと感じられた。 ◎1対1の関わりが本児にとって心が満たされると思うため、友達と遊べる環境ばかり作るのではなく、本児の気持ちや様子から察して見極めながら、保育者との1対1の環境も作るようにする。

7	<p>【11/11】 やっぱり サッカーが したい (31分)</p>	<p>「リナ先生、サッカーしよう」と誘われ2人でサッカーを始める。途中、年長女児3人が入れてと来るが、本児も賛同し嬉しそうにボールを蹴る。その後年長T児が加わると、足が速いT児にボールを奪われて不機嫌になり「もうサッカーやめる」と言う。「どうしたの？何が嫌だった？」と尋ねると「リナ先生バカ！もうやめる！リュウクンあっち行く！」と言う。「残念だなあ。またしたくなったらおいで」と伝えると、少し時間が経ってからまた来る。もう一度誘うと「うん」と頷き、再度参加する。</p>	<p>●今までは誰かが遊び加わることを拒むことが多かったが、最近はサッカーを通じて大人数でするのも楽しいと感じてきたようだ。 ●「もう辞める」と言い出した時、「蹴りたかったね、悔しかったね」という言葉を掛けた方が良かったと思った。 ●「リナ先生バカ！」と言われた時、蹴られてしまった悔しさや悲しさを私にわかってほしかったんだということに、後から気づいた。 ◎本児の些細な気持ちの変化を、受け止めたり共感したりしながら、丁寧な言葉掛けをするよう心掛ける。 ◎保育者との1対1の関わりを好む様子が続いているが、大人数で遊ぶ楽しさも感じつつあるため、まずは2人から遊び始めて友達加わられるようにしたり、大人数で遊ぶ場に自然に溶け込めるような環境を作ったりしながら誘っていく。</p>
8	<p>【12/18】 リュウクンも したい！ (25分)</p> <p>※クラス運営 が2人から 3人体制へ 切り替わる</p>	<p>年長のE児・A児がゲームをしている所へ行き「リュウクンもしたい！入れて」と初めて自分から遊びに入れてもらうよう言う。しかし2人から断られてしまい、悔し泣きをしながらかの所へ来たため、詳しく尋ねると「リュウクンもしたい」と言う。その様子を見ていたE児が「違う！そうじゃない！いいよ！」と言い、ゲームが始まったばかりだから待っていてほしいと詳しい理由を言われる。意味を理解できたようで、涙を拭きながらE児の隣にずっと座り、待ちながら2人のゲームを見ていた。</p>	<p>●自分から入れてと言えるようになって成長を感じる。入れてといったら入れてもらえると信じているように感じるため、拒まれたことがとても悲しかったのではないだろうか。 ●今回はE児に救われたように感じる。最初は否定から入ったE児だが、本児の気持ちを分かっているようにも感じた。理由も後から説明してくれたことで、本児も理解でき、モヤモヤすることがなかった。 ◎E児が思いを伝えたことで、私は介入することがほとんどなかった。私自身、なんとかしないと、思ってしまうことがあるが、子ども同士で解決することができているし、子ども同士の方が聞き入れやすいと思ったため、介入しすぎずドンと構えて、子ども同士の様子を傍で見守っていくことを心掛けていく。</p>
9	<p>【01/14】 サッカーが したいけれど (22分)</p>	<p>T児とサッカーをしていた本児が、突然顔を押しさながら涙で目を潤ませて来る。理由を尋ねると「Tくんにされた」「当たった」と泣く。T児が来たため、手が当たって痛かったことを伝えると「サッカーしったら当たってしまったん！ごめん！」と謝る。再度サッカーに誘うT児に迷っていた本児へ「Tくんが誘ってくれたから行ってくる？」と尋ねると「うん」と答える。T児の後を追う中、2回振り向いて私を見ていたが、笑顔で送りだすと、T児と楽しそうに遊びだす。</p>	<p>●再度誘われた際に、少し気分が沈んでしまったから“今は辞めておこうかな”という気持ちと、T児に誘われたから“サッカーをもう一度したい”という気持ちの間で揺れているかなと思った。 ●2回振り返った時の姿から、少し不安だった気持ちと、自分で行こうとしている様子を私がきちんと見ていてくれるかを確認したいという気持ちが伝わってきた。 ●普段なら私も一緒に行くという選択をするが、T児が誘ってくれたので、自分で行けるかなと思って、信じて送りだし、見守ることにした。少し不安ながらも行ける姿が見られ、自立ができて嬉しかった。 ◎何かできた後には、必ず認めたり誉めたりすることを心掛け、自信をもてるようにしていく。</p>
10	<p>【02/26】 塗り絵、好き (48分)</p>	<p>一人で塗り絵遊びを楽しみ、集中して黙々と独りで塗る。以前は少し塗ると途中で飽きていたが、最近は最後まで塗り続けることが多い。完成した際に「きれいに塗ることができたね、すごいね」と言葉を掛けると「うん」と目を合わさず頷く。「最後まで塗り続けられてリナ先生嬉しいなあ」と言うのと、微笑みそうになるのを少しこらえ、また「うん」と言う。そして「もう一枚塗りたい」と新しい塗り絵に取り掛かる。</p>	<p>●集中力が増して、好きな遊びに没頭できるようになった。 ●誉めると「うん」しか答えなかったが、照れる気持ちと本児なりの嬉しさの表れかなと思った。 ●もう1枚塗りたいという気持ちは、全部塗ることができた達成感や満足感の他に、誉めてもらえて自信が持てるようになってきたかなと感じた。 ◎何かできた時には誉めようと先月は思っていたが、その子の姿、その子自身をもっと言葉にして誉めていけば、自信だけでなく情緒の安定につながっていくと思った。 ◎5月の頃は何かしなくては自分自身焦りもあったが、今はその瞬間の気持ちや本児のよさを大切にしていきたいと思います。</p>



回	タイトル	事例	省察 (●) と次なる手立て (◎)
11	【03/18】 入れて！ (19分)	園庭で兄の I 児・E 児・A 児・S 児・G 児と私が一緒にリレーをしていたら、本児が興味を持って「リュウクンもしたい！」と言ってきた。その後、リュウドウは兄に「入れて！」と言い、次に、S 児・A 児・E 児に聞き、リレーで走っている G 児にも追いかけながら聞く。全員にいいよと言われたところに入ってほしいと納得したようで、リレーに加わり楽しんだ。	●以前は私の「いいよ」という言葉が遊びに入るきっかけだったが、今回初めて全員に自分から「入れて！」が言えるようになったことに驚いた。とても積極的になった姿に嬉しさを感じた。 ●全員に聞かないと入れてもらえないと思っているのだろうかと感じた。それか、以前誰かに「みんなに聞いてきて」と言われたのかもしれない。 ◎次に同じような機会があれば、なぜみんなに聞いているのか、理由を尋ねてみたい。 ◎遊び始める前の本児の様子をじっくり見て、本児の自発性を大切にしていきたい。

### 3. 分析方法

保育者の子ども理解を“保育者と子どもがわかり合おうとする関係構築プロセス”という視座からの可視化を試みるため、本研究では、テーマ分析(伊賀, 2009<sup>(28)</sup>)と前章で述べた TEM による分析を行った。具体的な手続きは、以下の通りである。

- ① 得られた記述データから、リュウドウとリナ先生の関係を構成する意味単位を識別する。
- ② 各意味内容から概要を抽出し、概要同士を比較しながらテーマを見出す。
- ③ テーマの類似的まとまりに着目しながら抽象度を上げ、〈リュウドウの個性や特徴に関する見とり (N=14)〉と、【リナ先生の関わりや心的変化 (N=23)】と、〔リュウドウとの関係性の変化 (N=3)〕に分類する。
- ④ 各テーマを非可逆的時間という概念に基づいて時系列に沿って配列し、EFP (等至点) を「互いにわかり合おうとする関係の構築」として設定した上で、関係の質的变化に応じて期を分類する。
- ⑤ 関係が大きく変化した BFP (分岐点) を見出し、そこに促進及び抑制したと想定される SG (社会的助勢)・SD (社会的方向づけ) を検討しながら、リュウドウとリナ先生の関係構築プロセスを図解化する。
- ⑥ 調査の最終段階で、調査協力者と一緒に確認や修正を重ねながら、TEM の信頼性を確かめる。
- ⑦ TEM 理論の基本原則に即した保育者(リナ先生)を主軸とした TEM の他に、リナ先生とリュウドウの関係構築を同時並行的に描く TEM (Parallel-TEM)、また、立体同時並行的に描く TEM (Parallel-3D-TEM) を描き、3種類の TEM における可視化の利点や課題点を検討する。

TEM 理論を構成する基本概念や本研究における意味づけは、以下の表 2 の通りである。なお、本研究では、保育者と子どもの相互主体的関係におけるプロセスの可視化を試みているため、上述の Parallel-TEM と Parallel-3D-TEM は、TEM の基本原則に即した上での筆者独自の試案である。

表2 TEM理論の基本概念の説明(安田ら2015<sup>(29)</sup>)、及び本研究における意味

基本概念	説明	本研究における意味
等至点: EFP (Equifinality Point)	多様な経路がいったん収束する地点 研究者が設定目的に基づいて焦点を当てた収束・終着点	互いにわかり合おうとする関係の構築
両極化した等至点: P-EFP (Polarized EFP)	等至点の補集的な事象として仮定される別のプロセスの終着地点	互いにわかり合おうとする関係の未構築
必須通過点: OPP (Obligatory Passage Point)	等至点へのプロセスの中で、ほぼ必然的に行き当たる一時点	関係のゆきづまりの生起 互いにわかり合えてきた実感など
分岐点: BFP (Bifurcation Point)	等至点へのプロセスの中で選択が多様に分かれていく点	保育者の行為や関係の捉え方を揺さぶられる葛藤
社会的方向づけ: SD (Social Direction)	等至点への歩みを抑制・阻害する力 個人が望んでいない経路を選択するよう仕向ける環境要因や文化的な力の総称	互いにわかり合おうとする関係へ至ることを抑制するような保育者の意識や両者を取り巻く環境
社会的助勢: SG (Social Guidance)	等至点への歩みを後押しする力 個人が望んでいる経路へ選択することを支援する環境要因や文化的な力の総称	互いにわかり合おうとする関係へ至るよう後押しするような保育者の意識や両者を取り巻く環境

#### 4. 倫理的配慮

日本保育学会倫理綱領に則り、個人情報保護を遵守することを含め、調査協力園であるB園の園長及び保育者へ、調査趣旨を口頭で説明し、許可を得た。また、対象児の保護者には、文書で調査趣旨を説明し、園長から口頭説明を交えて調査協力の承諾を得た。本研究における調査対象者は全て仮名で取り扱い、対象者の人権に配慮した。

### III. 結果と考察

#### 1. リナ先生とリュウドウの1年間の関係構築プロセスの概要とTEM

リナ先生とリュウドウの関係性を構築のプロセスを分析したところ、全4期に大別された。まず、4～6月は、リナ先生が初めて出会ったリュウドウのよさを見つけようと試行錯誤な状態であり、可能な限り共に居ようとしていたことから「寄り添い期(第I期)」と命名した。その後7月には、リュウドウの自己主張が激しくなり、けじめに対する意識や他児へ意識を向けるバランスなどに苦慮する様子が著しく見られ、関係のゆきづまりを感じていたため「困惑期(第II期)」とした。また、8～11月になると、まずはリナ先生がリュウドウの自己主張を優先的に受け入れることで、1対1の関係を構築していくよう努める姿が多く見られたことから、「優先的受容期(第III期)」と名付けた。最後の12～3月では、リュウドウが自ら友達へ積極的に関わっていくことが多くなる中で、困惑した場面においてのみリナ先生を頼りにすることが増え、その都度支えながらもリュウドウが自ら動き出すことを見守るといった関わりが多くなったことから「見守り期(第IV期)」と命名した。

以下、図1のTEM図に即して、各期の詳細な概要を示す。また、リュウドウの個性や特徴に関する見とりは〈 〉で、リナ先生の具体的な関わりや心的変化は【 】で、そして、リナ先生とリュウドウとの関係性の変化は〔 〕で、それぞれ表記した。

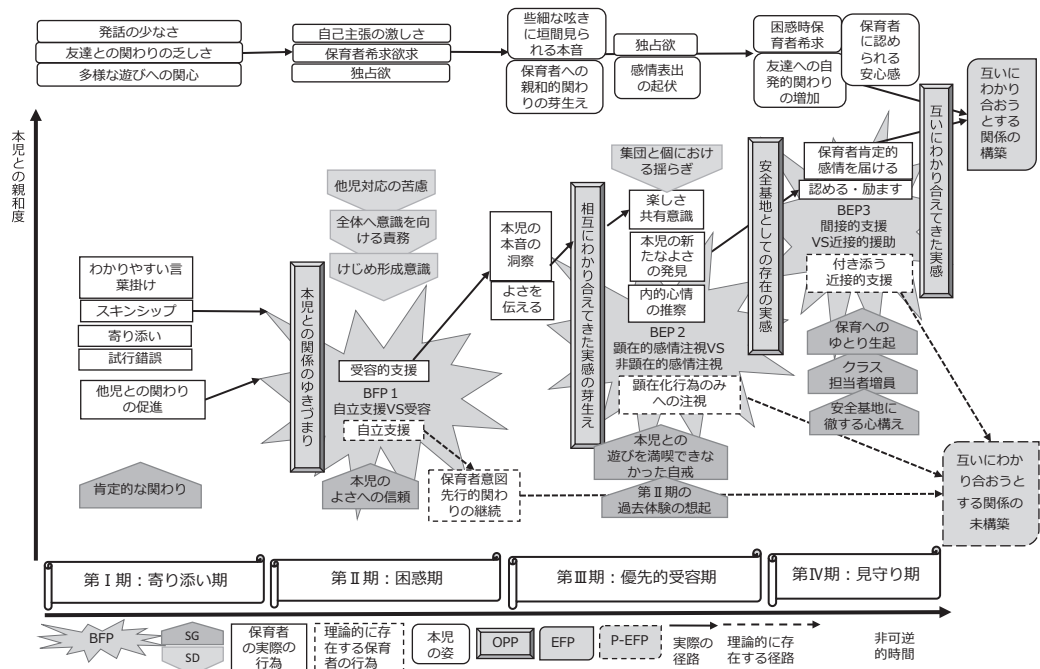


図1 リナ先生とリュウドウの関係構築プロセスのTEM図

### 1) 第Ⅰ期：寄り添い期（4～6月）

4月当初の見とりでは、“照れ屋で恥ずかしがり”、“友達と会話を楽しむ姿はまだ見られない”、“ルールを理解していないことが多い”、“年上の子に気を遣っている”などの、〈発話の少なさ〉〈友達との関わりの乏しさ〉という見とりを挙げていた。同時に、“カードゲーム・塗り絵・積木への興味・関心”など、〈多様な遊びへの関心〉などの見とりを挙げていた。

6月頃までは、リナ先生が可能な限り【わかりやすい言葉掛け】と【スキンシップ】を心掛けながらリュウドウと関わりつつ【他児との関わりの促進】を意識するなど、【試行錯誤】をしていた。しかし、友達に自ら関わるというよりも、傍で同じ遊びをする姿や発話が少ない姿が見られたことから、まずはリナ先生自身がリュウドウと一緒に居ることが最も安心できると判断し、遊びや園生活において可能な限り【寄り添う】ことに配慮していた。この背景には、リュウドウがやってみようとするに対して、本児のペースを大切にしたりできたときの嬉しさを共感したりするなど、【肯定的な関わりの意思】が関係構築へと後押しする要因として見られた。

### 2) 第Ⅱ期：困惑期（7月）

7月に入り、リュウドウから「先生してよ!」「もう!」など、リナ先生に対する〈自己主張の激しさ〉や〈保育者希求欲求〉〈独占欲〉が見られるようになり、〔本児との関係のゆきづまり〕を感じるようになった。この背景として、同じ時期にクラス内の【他児対応の苦慮】に



悩むことが増えたこと、リュウドウだけでなく【全体へ意識を向ける責務】を感じ始めていたことなど、リナ先生とリュウドウを取り巻く環境要因も、関係のゆきづまりを生み出す要因として作用していた。また、他児へ意識を向けつつ「まって」「まずは〇〇してみようか」など、リュウドウができることは自分でできるよう働きかけるといった【保育者意図先行的関わりの継続】を試みた際には、更にリュウドウが激しく主張を訴えてくるという悪循環に陥った。保育者として甘やかせすぎないようにしないとけじめがつかなくなるのではないかという【けじめ形成意識】と、そのような中でも【本児のよさへの信頼】を持ち続け肯定的に関わっていきたいという意思の間で葛藤し、リュウドウの自立を促しつつ受容するという【自立支援と受容】に関する揺らぎが生じていた。

### 3) 第Ⅲ期：優先的受容期（8～11月）

その後8～9月には、リュウドウの〈些細な呟きに垣間見られる本音〉をリナ先生が見抜いくなどの【本児の本音の洞察】を通して、直接本児へ【よさを伝える】ことで、互いに目が合った瞬間に〔相互にわかり合えてきた実感の芽生え〕を感じるがあった。同時に、自分の保育を振り返る中で、周囲の子どもに気を取られて心から本児との遊びを楽しめていなかったことに気づき、【本児との遊びを満喫できていなかった自戒】に後押しされ、本児との【楽しさの共有意識】や【本児の新たなよさへの発見】へと意識を転換して関わったところ、「先生見て」「先生としたい」など本児からの〈保育者への親和的関わりの芽生え〉が見受けられた。

また、10～11月は、第Ⅱ期のような〈独占欲〉が再び顕在化したり、「先生のバカ！」の発言などリュウドウの〈感情表出の起伏〉が見られたりしたことから、本児の言動に現れた感情へ率直に目を向けるのか目に見えない内的感情に目を向けるのかといった【顕在的感情注視と非顕在的感情注視】の狭間で、リナ先生自身が再び困惑することもあった。この背景として、同じクラスの気になる子への関わりに意識を傾ける必要性が増えてきたこともあり、【集団と個における揺らぎ】を感じていたことが、関係構築プロセスにおいて抑制的に作用していたと考えられる。しかし、7月に本児と他児との意識の向け方のバランスで悪循環を生み出していた【第Ⅱ期の過去経験の想起】に後押しされながら、顕在化された感情や行為のみに注視するのではなく本児の【内的心情の推察】をしていく中で、まずは1対1でリュウドウとの関わりを充実するよう心掛け、言葉の裏側にある本児の思いを推し測りながら受け入れようとした。

### 4) 第Ⅳ期：見守り期（12～2月）

12月に入り、主担当保育者・リナ先生以外に、新たな加配保育者を交えて3人体制でクラスを運営していく【クラス担当者増員】という環境的变化が生じた。この要因に後押しされて、【保育に対するゆとり】が生まれ、本児を受け入れようとする意識にも少し余裕がもてるようになった。

また、他児とのいざこぎで困惑した際にだけ、リュウドウがリナ先生のもとへ泣いて気持ちを訴えるなど〈困惑時保育者希求〉が見られたことで、ベースキャンプのような〔安全基地と

しての存在の実感]を抱くようになった。同時に、本児の自発性を促しながら間接的に支えるか、第Ⅰ期のように自ら寄り添って関わるかという【間接的支援と近接的援助】の狭間で躊躇する場面においても、リナ先生自身がリュウドウの心の拠り所になろうとして、可能な限り遠くから見守ろうと【安全基地に徹する心構え】を強く抱いたことが、わかり合おうとする関係構築への後押しになったと考えられる。子ども同士の解決を促しながら本児の育ちを支えようと試みたところ、友達との遊びに自分から「入れて」と声をかけて主体的に参加するなど〈友達への自発的な関わり増加〉も見られ、リナ先生と一緒に喜びを共有することが多くなった。

さらに、リュウドウが始めたことや今取り組んでいることを【認める・励ます】と同時に、「リナ先生嬉しいなあ」など【保育者の肯定的感情を届ける】ことにより、照れながらも微笑みそうになるのをこらえるなど、〈保育者に認められる安心感〉を本児自身も持てるようになった。本児の言葉や表情から〔互いにわかり合えてきた実感〕がもてるような関係に至ったと考えられる。

以上の関係構築プロセスから、子どもとわかり合おうとする関係を初任保育者が構築していく上で感じるゆきづまりを整理すると、第Ⅱ期の“長期的な自立支援 vs 瞬時の受容”や第Ⅳ期の“間接的支援 vs 近接的援助”という「時間的展望を伴うゆきづまり」や、第Ⅱ期・第Ⅲ期で見られた“集団 vs 個”という「集団と個を担う重層的文脈に関するゆきづまり」、また、第Ⅲ期の“顕在的感情注視 vs 非顕在的感情注視”という「内的心情洞察に関するゆきづまり」など、多様なゆきづまりが見出された。初任保育者は保育経験の乏しさもあり、集団と個へ同時に対応していくことや長期的な見通しを踏まえたり目に見えない子どもの心情を洞察したりしながら瞬時の保育行為を判断していくことにゆきづまりを抱きやすく、関係構築プロセスの変容を左右すると推測される。

同時に、それらのゆきづまりを乗り越えるよう後押しした要因として、「本児のよさへの信頼」「肯定的なかかわりの意思」や、今までのやりとりを振り返った上での「過去体験の想起や自戒」などが見出され、初任保育者が本児のよさや可能性をどのように見とり、また、従来の関わり方を省察して手立てに生かそうとする心持ちによって、乗り越えていくことが可能になると考えられる。さらに、クラス担当者増員などの「外的環境の変化」も見出されたことから、加配保育者の存在やクラスの子どもの人数などの外的要因は、保育に対するゆとりや本児と関係を築く余裕を生み出す契機として、大きく影響を及ぼす可能性があると言えよう。

## 2. 関係構築プロセスの多様な可視化の試み

次に、前述の全4期と各テーマに基づいて作成した3種類のTEM図を示し、それぞれにおける利点と課題を見出した。

### 1) リナ先生とリュウドウの関係構築プロセス (TEM) における利点と課題

まず、前述の図1はTEM理論の基本原則に即した“保育者(リナ先生)を主軸としたTEM

図”である。基本的に、リナ先生がリュウドウとの関係性が変化したと感じた事例やその時の見とりや心情などの変容を保育者本人に問うていることから、抽出した保育者の実際の援助や関わりを主軸に大きく表して時系列に沿って配列すると同時に、リュウドウの個性や特徴に関する見とりは、TEM 図上部に並列するように配置するという基本原則に準拠した。ただ、本研究では“保育者と子どもの関係性”に焦点化していることを踏まえ、X軸を「非可逆的時間」、Y軸を「保育者と本児との関係性（親和度）」として位置づけ、関係が構築していくほど上部の子どもの方へ近接するようなデザインで、関係性の変容を更に可視化できるよう配慮した。

この TEM 図の利点としては、保育者の具体的な経路が鮮明に可視化できていることである。多くの TEM 図はこの手法で描かれることが多いが、研究対象者の辿った経路と、分岐点（BFP）における社会的方向づけ（SD）と社会的助勢（SG）など、わかり合おうとする関係構築に至る際にどのような要因が影響を及ぼしているかが、大変わかりやすく記されている。一方、課題としては、保育者が主体で子どもが客体であるという主客構造を脱却できていない点である。Y軸で「保育者と子どもの関係性」の可視化を試みたが、やはり子どもの存在は枠外であり、“理解をする対象としての客体”として位置づいてしまうだろう。また、保育者側の関わり方によって子どもから保育者への関わりも変わってくるのが推測されるが、枠外における一定の経路に埋め込まれてしまい、その変容の内実が可視化されないという課題も挙げた。本研究の理論的基盤でもある相互主体的関係における関係構築プロセスの TEM 図を描くためには、“保育者も主体”“子どもも主体”という位置づけを主軸としながら、再編成する必要があると考えられる。

## 2) 同時並行的に描く TEM (Parallel-TEM) における利点と課題点

次に、上述の課題を解決するために、相互主体的な関係を同時並行的に描く TEM 図 (Parallel-TEM) の作成を試みた (図2 参照)。

まず、保育者と子どもの主客構造からの脱却を目指して“保育者も主体”“子どもも主体”という位置づけを主軸として描くことに配慮しながら構想した結果、全体を縦型の TEM 図に編成し直し、Y軸に非可逆的時間が貫くと同時に、X軸に保育者と子どもを同時並行的に位置づけた。そして、両者が中央に近づくにつれて友好的・親和的といった相互理解の関係性が高くなり、両者が互いに離れるにつれて反発的・敵対的のような相互理解の関係性が低くなる様相を、左右の振幅で表しながら両者の関係性を可視化した。

この Parallel-TEM 図の利点は、実際に見受けられた本児の行為以外に、「理論的に存在する本児の行為」を描くことができる点である。例えば、第Ⅱ期の分岐点（BFP1）において、リナ先生が自分でできるところまで着替えることをリュウドウへ促すといった自立支援を選択し続けた場合、リナ先生側の【保育者意図先行的関わり】だけでなく、リュウドウ側の【反発の激化】という理論的に存在する本児の行為も同様に描くことができ、互いに相反するような相互理解の関係性の低さを双方で表すことができる。

加えて、同時並行的に描くことで子ども側から見た保育者の見とりも併記することが可能と

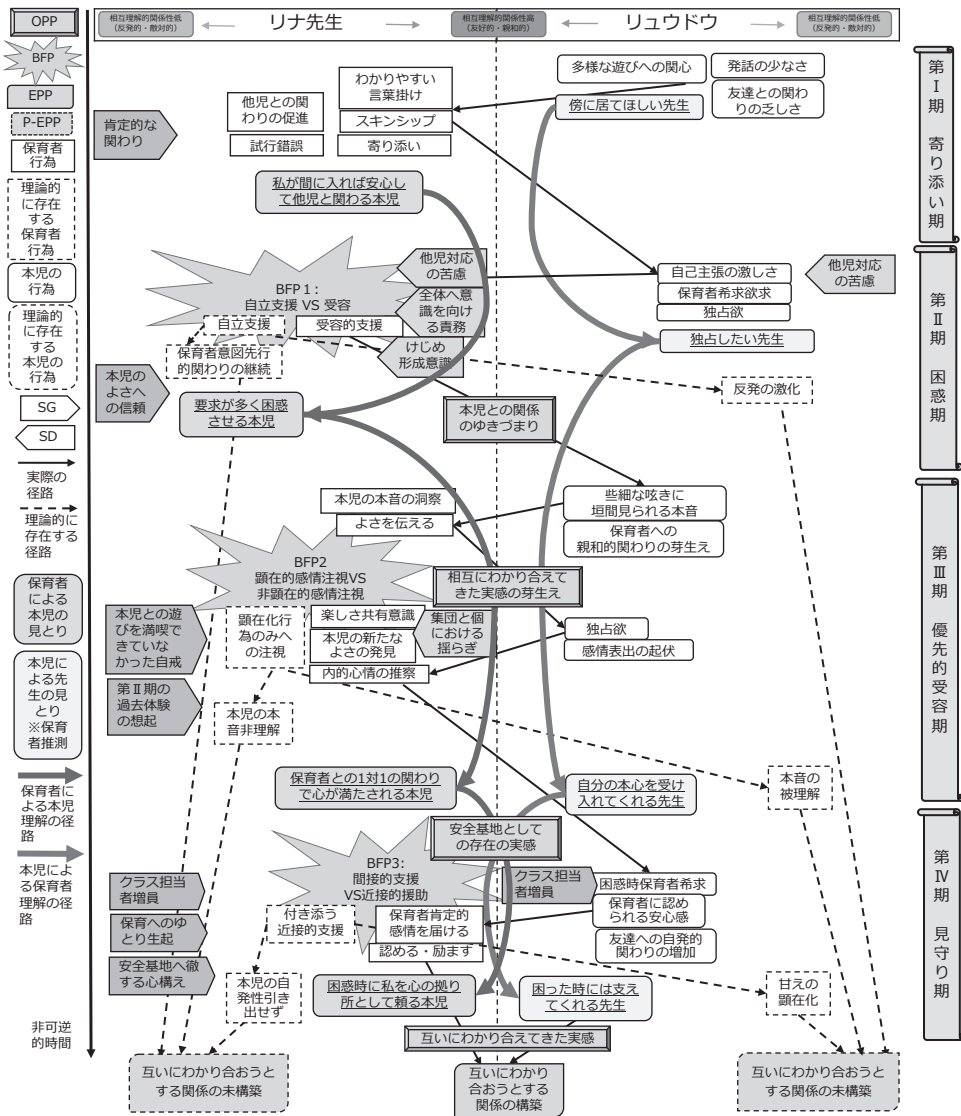


図2 リナ先生とリュウドウの関係構築プロセスのParallel-TEM図

なったことから、「保育者による本児の見とり」と「本児による先生の見とり（保育者推測）」を新たに描くことができ、保育者の子ども理解と子どもの保育者理解の径路（図2：太矢印部分）が相互に織り重なり合うようにしてわかり合おうとする関係構築に至る様相を可視化できた。例えば、第II期では、自己主張が急に激しくなったリュウドウ側から捉えると【独占したいリナ先生】というリナ先生への見とりと、その自己主張に対し【要求が多く困惑させるリュウドウ】というリュウドウへの見とりの両方が生起する。他児の対応に追われていたリナ先生からすると、「先生を独占したい」というリュウドウの心情を理解はできている。しかし、わかり合おうとする関係構築という視座から捉えた際には、【独占したい先生】と【困惑させる

本児】という2者間の構図となり、双方の関係性は近接することはなく相反している状態にあると言えよう。このように、一見理解できていると思われる子どもの心情でも、互いにわかり合おうとする関係構築の視座から描くことで、その内実を具体的に可視化することが可能になると考えられる。

その一方で、SD・SGの表記箇所がわかりにくく、混乱を引き起こしやすいという課題が挙げられた。例えば、第IV期のSGの【クラス担当者の増員】などは、保育者だけに作用する要因ではなく、3人体制によるクラス運営という保育環境は、リュウドウにも大きく響いていることが推測される。つまり、両者へ同時に作用するSGとして捉えられる可能性があるが、その際には、リナ先生側とリュウドウ側のそれぞれに表記する必要があるか否かの検討が必要であろう。このような環境的要因はプロセスに影響を与えるSD・SGになり得ることが多いが、同時並行的なParallel-TEM図で描く場合には、両者に同時に作用するSD・SGはどのように表記すればよいかを、丁寧に吟味する必要があるだろう。

### 3) 立体同時並行的に描くTEM (Parallel-3D-TEM) における利点と課題点

以上の経緯を踏まえ、同時並行的に2者の関係性を描くParallel-TEMを更改することを検討した結果、立体同時並行的に描くTEM図 (Parallel-3D-TEM) の作成を試みた (図3参照)。

上述のParallel-TEMと同様に、Y軸に非可逆的時間を、X軸に保育者と子どもを同時並行的に位置づけ、両者の相互理解の関係の高低を左右の振り幅で可視化した。その後、両者の境目を支点として120度の角度で折り曲げるように立体化することで、両者の関係性を「2本のそれぞれの筋」ではなく、一本化して「1本の筋」として描くことを試みた。このような立体化によって、“子どもを主体とするシステム”と“保育者を主体とするシステム”が共に作る「1つのシステム」として関係構築プロセスを捉えることができると考えられる。すなわち、保育者側の変容のみに焦点を当てたTEMや、保育者側と子ども側の双方それぞれの変容を焦点化して描いたParallel-TEMでは難しかった「両者が織りなす1つの関係性の変容」を、このParallel-3D-TEMでは可視化できることが最大の利点であると考えられる。同時に、Parallel-TEMの課題点として挙げられたSD・SGの表記箇所の混乱に関しても、両者が作り上げる関係性の両端に全て設けたことで、「1つの関係性に影響を及ぼすSD・SG」として捉えることが可能になり、よりわかりやすい影響要因として映ると推測される。

また、特に大きく更改したポイントは、Parallel-TEMで描かれた保育者の子ども理解と子どもの保育者理解の変容の様相を、各期における両者の相互理解性としてポイント化し、両者間と支点までの距離で形取った三角形を「わかり合おうとする関係性」の面積で表現しながら、関係性変容の可視化を試みた点である。具体的には、研究者側がポイントングを1-5の範囲で設定し、両者が最も中央の支点に近づいた相互理解の関係の高い状態を1ポイント、両者が互いに離れて相互理解の関係が低い状態を5ポイントとした。その上で、各期において「リナ先生がリュウドウとわかり合えた実感した程度」と「リュウドウがリナ先生にわかってもらえていると感じている程度」をそれぞれポイントング (図3：星形部分) することによって、



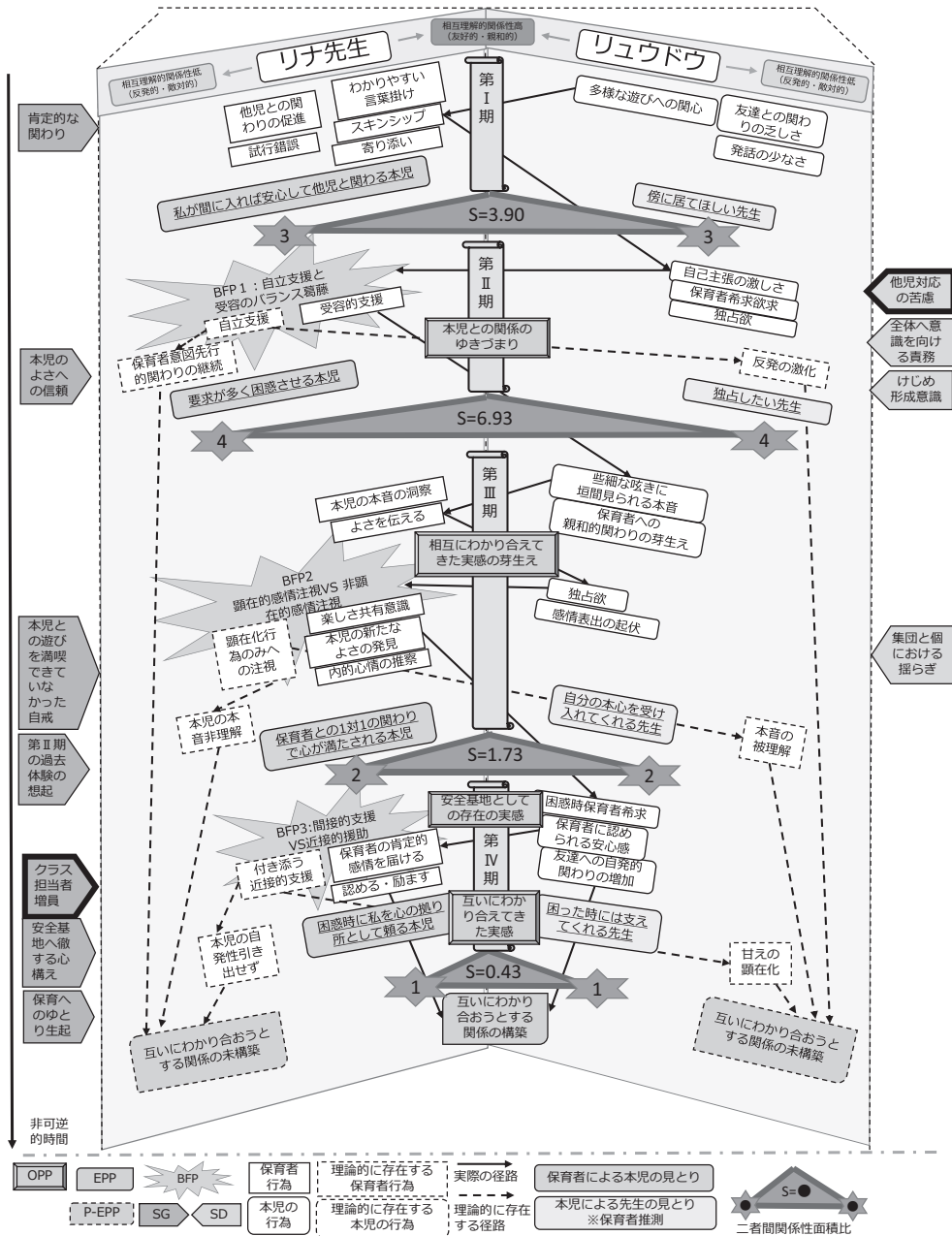


図3 リナ先生とリュウドウの関係構築プロセスのParallel-3D-TEM図

支点からの距離を三角形の2辺  $ab$  とし、間の角度を  $\theta$  とした三角形の面積を算出した ( $S=1/2absin\theta$ )。三角形の面積が大きいほど相互理解の関係性は低く、面積が小さいほど互いにわかり合っている実感を伴う関係性の状態を示しており、三角形の面積比のズレが関係性の差異としてそのまま現れることを意味している。また、仮に、保育者が子どもとわかり合えた

と実感しているものの、子ども側は保育者にわかってもらえていると感じていないのではないかと、どちらか一方に偏りが見られる場合でも、2辺の長さの差異によって三角形の面積が変わるため、両者の関係性は三角形の面積比のズレで表すことは可能であろう。このように、Parallel-TEM 図を立体化することで、双方の見とりを径路としてではなく、各期における三角形の面積比の変化として表すことが可能になることは、両者が織りなす1つの関係性の変化を立体的に可視化することができ、非常に興味深い大きな利点であると考えられる。様々な保育者と子どもの関係性においても、この Parallel-3D-TEM の三角形の面積比を用いた場合には、その変容プロセスを可視化できると考えられる。

一方、課題点としては、Parallel-3D-TEM の作成段階における支点角度や、面積比で可視化する意義などが挙げられる。この Parallel-3D-TEM は、本研究では試案の提示段階であるため、実際に立体化が容易で各期の状態が最も視覚的にわかりやすい120度を支点角度として設定したが、果たして120度という支点角度が最適かどうかは再考の余地があるだろう。また、関係性を面積比で表すことの学術的意味なども含め、更に丁寧な検討や吟味の必要もあると考える。

#### IV. まとめと今後の課題

##### 1. 関係構築プロセスを多様な TEM で可視化する利点と課題点

本研究では、保育者が子どもの相互主体的な関係性に基づき、互いにわかり合おうとする関係構築プロセスを多様な TEM で可視化することを試みた。最後に、前章で提言した3種類の TEM を比較し、関係構築プロセスを多様な TEM で可視化する利点と課題点について述べる。

表3 3種類の TEM における利点と課題点

TEM の種類	利点	課題点
1) TEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 保育者の具体的な径路が鮮明に可視化できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 保育者（主体）と子ども（客体）の主客構造を脱却できていない</li> <li>◆ 子ども側の変容可能性が埋没する</li> </ul>
2) Parallel-TEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 理論的に存在する本児の行為を描くことができる</li> <li>◆ 保育者の子ども理解と子どもの保育者理解の径路が相互に織り重なり合うようにしてわかり合おうとする関係構築に至る様相を可視化できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ SD・SG の表記箇所がわかりにくく、混乱を引き起こしやすい</li> <li>◆ 両者に同時に作用する SD・SG の表記方法を吟味する必要がある</li> </ul>
3) Parallel-3D-TEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 「両者が織りなす1つの関係性」を可視化できる</li> <li>◆ 両者が作り上げる関係性の両端に全ての SD・SG を設けたことで、影響要因がよりわかりやすくなる</li> <li>◆ 各期における両者の相互理解性のポイント化から生成した三角形の面積で「わかり合おうとする関係性」を表現したことで、三角形の面積比のズレで関係性の変容を可視化できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Parallel-3D-TEM の作成段階における支点角度や面積比で可視化する意義の検討と再考</li> <li>◆ 関係性を面積比で表すことの学術的意味などの検討・吟味の必要性</li> </ul>

表3で比較した結果、同じデータを用いた TEM であるが、それぞれの利点や課題点に違いが生じていると言える。よって、これらは研究目的や理論的枠組みによって、描く TEM の在り方が異なると考えられる。特に、Parallel-TEM や Parallel-3D-TEM を比較した際、Parallel-TEM を立体化することで、保育者と子どもの関係性が面積として明確に可視化される可能性や、1本のシステムとしての両者の関係性に作用している SD・SG を可視化する可能性が示唆されたことは、大変興味深いと考えられる。

本研究の「保育者と子どもの相互主体的関係」を重視した理論的枠組みに即すと、両者の関係性を可視化するという観点では、3)の Parallel-3D-TEM が最も適していたと考えられる。本事例では、「リナ先生のリュウドウ理解」が変容していくと同時に、「リュウドウのリナ先生理解」も変容していったことが考えられるため、保育者の子ども理解と子どもの保育者理解が互いに作用し合いながら再構成されていくプロセスを「1本の道筋」として描き出すことができると言えよう。すなわち、保育者と子どもが互いに変化し新たな理解が生み出されていくという様相を「両者が織り成す“1つのシステム”としての関係性」として捉えながら、互いにわかり合おうとする関係構築プロセスをより具体的に可視化できると推測される。

## 2. 今後の課題

今後の課題としては、この Parallel-3D-TEM の更なる検討が挙げられる。特に、両者の関係性を1つのシステムとして捉えた際、初任保育者にとってわかり合おうとする上でゆきづまりとして現れた分岐点 (BFP) は「両者の関係性の分岐点」として解釈可能なのか、また、その場合、両者の関係性の分岐点としてより明確な表記の方法はあるかなどは、検討を要すると言える。また、1つの関係性に作用した SD・SG と、保育者だけに作用する SD・SG の違いやその意味をどのように解釈するか、2)の Parallel-TEM と SD・SG の差異をどのように見出すかなど、より詳しく検討していく必要もあるだろう。

今後は、Parallel-3D-TEM を更改しながら、可視化の手法の再考だけでなく、顕在化した BFP の立ち現われ方や、SD・SG が作用している意味の吟味など、様々な観点からより詳細な検討を積み重ねていきたい。また、本研究では初任保育者の個別具体的な関係構築プロセスに着目したが、多様な保育経験年数における保育者と子どもの関係性にも視野を広げると同時に、保育者のそれぞれのキャリアステージにおいて共通して見受けられる関係構築プロセスなども、具体的に可視化する中で明らかにしていきたいと考えている。

## 引用・参考文献

- (1) 文部科学省 (2010) 「幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価」, ぎょうせい, 3.
- (2) 文部科学省 (2017) 「幼稚園教育要領」, フレーベル館, 11.
- (3) Noddings, N. (1984) 'Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education', University of California Press. (立山善康・林康成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之 (訳) 「ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から—」, 晃洋書房.

- (4) 佐伯胖 (2001) 「幼児教育へのいざない 円熟した保育者になるために」, 東京大学出版会.
- (5) 佐伯胖・大豆生田啓友・渡辺英則・三谷大紀・高嶋景子・汐見稔幸 (2014) 「子どもを「人間としてみる」ということ」, 子どもと保育総合研究所編, ミネルヴァ書房.
- (6) 鯨岡峻 (2006) 「ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性」, ミネルヴァ書房.
- (7) 鯨岡峻 (2011) 「子どもは育てられて育つ 関係発達の世代間循環を考える」, 慶応義塾大学出版会.
- (8) 上村晶 (2015) 「保育者の子ども理解に関する研究動向(1) —子どもと保育者の関係性に着目して—」, 桜花学園大学保育学部紀要, 13, 19-36.
- (9) 池田隆介 (2015) 「日常の保育実践における保育者の子ども理解の特質 —保育者が子どもを解釈・意味づけする省察の分析を通じて—」, 保育学研究, 53(2), 6-16.
- (10) 岡田たつみ (2014) 「幼児理解への道筋 —自らの保育記録をデータとして—」, 帝京大学教育学部紀要, 2, 245-251.
- (11) 橋川喜美代 (2015) 「保育における評価としてのラーニング・ストーリー —ラーニング・ストーリーに見る子どもの心の動きと保育者の子ども理解—」, 兵庫教育大学研究紀要, 46, 11-20.
- (12) 鈴木卓治 (2013) 「子ども理解の深化へ向けた物語論的アプローチに関する一考察 —「語り(Narrative)」に着目した事例解釈の検討—」, 大阪成蹊大学芸術学部紀要, 9, 28-31.
- (13) 豊田和子・榊原菜々枝 (2013) 「保育者が語る「幼児理解」に関する傾聴を主とした実践的研究の試み」, 桜花学園大学保育学部研究紀要, 11, 63-81.
- (14) 川崎徳子 (2011) 「「こころもち」に関する一考察 —「こころもち」から「子ども理解」を深めるために—」, 山口大学教育学部研究論集, 60, 77-88.
- (15) 田代和美 (2015) 「「子どもの思いを理解したい」と務める保育者の専門性とは —B. ヴァルデンフェルスの「垂直の次元」と「水平の次元」および「間の領域」の視点から問い直す—」, 大妻女子大学家政系研究紀要, 51, 57-64.
- (16) 上村晶 (2016a) 「保育者の子ども理解に関する研究動向(2) —視点と方法論に着目して—」, 桜花学園大学保育学部紀要, 14, 31-48.
- (17) 上村晶 (2016b) 「初任保育者が子どもとわかり合おうとする関係構築プロセス」, 保育学研究, 54(2), 71-82.
- (18) 加藤由美・安藤美華代 (2013) 「新任保育者の抱える困難 —語りの質的検討—」, 兵庫教育大学教育実践学論集, 14, 27-38.
- (19) 谷川夏実 (2013) 「新任保育者の危機と専門的成長 —省察のプロセスに着目して—」, 保育学研究, 51(1), 105-116.
- (20) 安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEM でわかる人生の径路 —質的研究の新展開—』, 誠信書房, 1-48.
- (21) 中坪史典・小川晶・諏訪きぬ (2010) 「高学歴・高齢出産の母親支援における保育士の感情労働のプロセス」, 乳幼児教育学研究, 19, 155-166.
- (22) 上田敏丈 (2014) 「初任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか? —保育行為スタイルと価値観に着目して—」, 保育学研究, 52(2), 88-98.
- (23) 香曾我部琢 (2016) 『現代社会における保育者の自己形成と実践コミュニティ』, ナカニシヤ出版, 67-99.
- (24) 香曾我部琢 (2014) 「保育者の時間的展望の共有化と保育カンファレンス —複線径路・等至性アプローチを用いた保育カンファレンスの提案—」, 宮城教育大学紀要, 49, 159-166.
- (25) 保木井啓史・境愛一郎・瀧名潔・中坪史典 (2016) 「子ども理解のツールとしての複線径路・等至性モデル (TEM) の可能性」, 子ども学, 4, 170-189.

- (26) Carr, M. (2001) *Assessment in Early Childhood Settings Learning Stories*, Sage Publications Ltd.
- (27) 大宮勇雄 (2010) 『学びの物語の保育実践』, ひとなる書房, 171-177.
- (28) 伊賀光屋 (2009) 「地平を融合させる対話としてのテーマ分析法」, 新潟大学教育学部研究紀要, 2(1), 15-38.
- (29) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015) 「TEA 理論編 一複線径路・等至性アプローチの基礎を学ぶ」, 新曜社, 4-40.

## 謝辞

本研究へご協力いただきましたB保育園の園長先生、リナ先生や職員の皆様、リュウドウくんのご家族の皆様へ、心より御礼申し上げます。また、本論文執筆にあたり貴重なご助言をいただきました名古屋市立大学 上田敏丈先生、及び、TEMの構想段階において新しい視点をご教示くださいました立命館大学 サトウタツヤ先生、広島大学 中坪史典先生、宮城教育大学 香曾我部琢先生、TEA研究会の先生方へ、心より感謝申し上げます。

## 付記

本稿は、平成27年度全国度保育士養成協議会第54回研究大会及び平成28年度日本質的心理学会第15回大会の発表内容を再分析したものである。また、本研究は日本学術振興会科学研究費補助金による研究助成（平成25年度若手研究B：25780504、及び平成29年度基盤研究C：17K04650）を受けて実施した一部である。

(受理日 2018年1月10日)